

## EL LUGAR DE LA ESCRITURA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LETRAS: ANÁLISIS DE TRES PROPUESTAS CURRICULARES

### THE ROLE OF WRITING IN THE TRAINING OF LITERATURE TEACHERS: AN ANALYSIS OF THREE CURRICULAR PLANS

Graciela Herrera de Bett  
Claudia Baca\*

Las teorías e investigaciones sobre la *escritura* han tenido un notable desarrollo en los últimos años y constituyen un conjunto de nociones, conceptos y categorías que ya pueden adscribirse a un campo disciplinar o interdisciplinar definido. En relación con tal especificidad, nos preguntamos si la *escritura* ingresa como contenido específico y particularizado en los planes y/o programas de formación de los profesores de Letras o de Lengua, y -en particular- de qué manera lo hace, cuáles son las perspectivas teóricas o metodológicas explícitas o implícitas que se anuncian en la presentación o en el tratamiento del objeto en cuestión y dan sustento a los programas de estudio de los profesorado.

En el presente trabajo presentamos los avances de la investigación, en el que damos cuenta de las decisiones metodológicas relacionadas con el campo empírico seleccionado y de los resultados del análisis de programas, planes de estudios, espacios curriculares y bibliografías que incorporan la *escritura* como contenido de reflexión y de práctica.

Proceso de escritura - formación docente -  
didáctica de la lengua - enseñanza de la escritura

---

\* Docentes investigadores de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: chelahb@ffyh.unc.edu.ar, clauditabaca@yahoo.com.ar .

Gustavo Giménez colaboró en la elaboración de este artículo.

The theories and researches about *writing* have had an impressive development in the last years and establish a set of notions, concepts and categories that can already be ascribed to a defined disciplinary or interdisciplinary field. Regarding the specificity, we question ourselves if *writing* enters as a specific content and is particularized in the Literature and Language teachers training plans and/or programs, and -specifically- how does it do so, which are the implicit or explicit methodologies or theoretical perspectives that are announced in the exposition or analysis of the object and uphold the teacher training study programs.

In this paper we present the research advances, in which we defend the methodological decisions regarding the selected empirical field and the results of the analysis of programs, study plans, curricular spaces and bibliographies that include *writing* as a practice and reflection content.

Writing process - teacher training - language didactics -  
teaching of writing skills



## Introducción:

El presente trabajo deriva de los resultados logrados hasta el presente en nuestra investigación *Didáctica de la escritura. Análisis de las propuestas de formación de los profesores en Letras* y se plantea como continuidad de las investigaciones realizadas por el mismo equipo durante los años 2004 y 2005<sup>1</sup>. En esos trabajos, y en el marco de las problemáticas globales de la didáctica específica de la Lengua y las cuestiones metodológicas en la enseñanza, se abordaron las actividades de escritura propuestas por los manuales escolares de Lengua que se destinan a los alumnos del tercer ciclo de EGB ó CBU.

---

<sup>1</sup> Los subproyectos se denominaron "Enseñanza de la escritura. Un análisis contrastivo de las actividades de escritura en los manuales escolares del C.B.U." (2005) y "Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas de actividades en los manuales escolares del CBU" (2004). Formaron parte del proyecto marco "Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego Didáctica General-Didácticas Específicas" dirigido por la lic. Gloria Edelstein, con subsidio Secyt y aprobación CIFYH.

El estudio de las actividades didácticas propuestas por los manuales resultó un espacio interesante y fértil para indagar los conocimientos más usuales que circulan en las escuelas respecto de la lectura y la escritura, y la forma en que se piensan e instrumentan los procesos de enseñar y aprender a leer y escribir. Los resultados de esa investigación suscitaron nuevos interrogantes sobre la didáctica de la escritura en el ámbito de la formación docente. En esta nueva instancia nos preguntamos por la *escritura* como *contenido explícito* en los planes de formación de los profesores de Lengua y Literatura. En esta dirección resulta interesante indagar las formas y/o las perspectivas en que la *escritura* y su *proceso* se redefinen y toman cuerpo en los planes, propuestas, programas y/o bibliografías de las asignaturas o espacios curriculares específicos de los profesorados en lengua para el 3er ciclo de EGB y Polimodal, o nivel Secundario. Particularmente, nos interesa comprender qué saberes y/o perspectivas teóricos y prácticos sobre la *escritura* forman parte del capital de conocimientos con que se forma a los docentes de Lengua.

### Encuadre metodológico

En esta nueva instancia, para abordar la problemática de la escritura, recuperamos y ampliamos de nuestra investigación anterior, las perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas desarrolladas, que se nuclearon en torno de tres dimensiones: la lingüístico textual, la cognitiva y la socio-discursiva<sup>2</sup>. Recuperamos asimismo, las categorías ejes de las conclusiones de la investigación mencionada más arriba: la noción de *proceso*, el problema de la *redacción* de los textos, y los *géneros* del discurso y la construcción de los textos.

En las reuniones mantenidas por el equipo también se tomaron decisiones sobre la conformación del corpus de estudio del presente proyecto, a saber:

---

<sup>2</sup> En Herrera de Bett, G; Giménez G. y Baca C. Informes finales de los proyectos de Investigación "Enseñanza de la escritura. Un análisis contrastivo de las actividades de escritura en los manuales escolares del C.B.U." (2005) y "Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas de actividades en los manuales escolares del CBU" (2004). Proyectos SeCyT-CIFFyH.

- a) planes, propuestas, programas y/o bibliografía de las asignaturas o espacios curriculares específicos de los profesorado en Lengua y Literatura para el 3er ciclo de EGB y Polimodal, o nivel Secundario; en ese sentido, el estudio abarcó los tres profesorado de la ciudad de Córdoba, dos de nivel superior universitario y uno de nivel superior (terciario);
- b) análisis de entrevistas a docentes de los profesorado mencionados para indagar acerca de las representaciones más usuales acerca de la escritura como contenido de enseñanza.

Las teorías e investigaciones sobre la *escritura* han tenido un notable desarrollo en los últimos años y constituyen un conjunto de nociones, conceptos y categorías que ya pueden adscribirse a un campo disciplinar o interdisciplinar definido. En relación con tal especificidad, nos preguntamos si la *escritura* ingresa como contenido específico y particularizado en los planes y/o programas de formación de los profesores de Letras o de Lengua, y -en particular- de qué manera lo hace, cuáles son las perspectivas teóricas o metodológicas explícitas o implícitas que se anuncian en la presentación o en el tratamiento del objeto en cuestión y dan sustento a los programas de estudio de los profesorado. Nos interesa indagar, también, acerca de los supuestos de aquellos programas que incorporan la *escritura* en instancias relativas a la *producción de textos* (talleres de producción de textos, programas para la mejora de las habilidades de los alumnos, etc.); si tales supuestos se vinculan con desarrollos derivados de una *didáctica de la escritura* (de significativa producción en los últimos años); y si la visión que prima de tal didáctica resulta de carácter más “aplicacionista” que teórico-metodológica. Estas preguntas se apoyan en el conocimiento que los profesores-investigadores poseen de variados planes y programas de formación que serán profundizados en esta ocasión al transformarse en objeto de análisis del presente estudio.

### **Análisis e interpretación de los datos construidos en el abordaje del campo empírico**

Para abordar el análisis de planes de estudios y programas, es necesario introducir algunas reflexiones previas sobre el sentido que implican dichas formas de organización y distribución del saber, en tanto *contextos*

*de relocalización* del conocimiento (Bernstein, 1993) con el propósito de su transmisión.

El estudio de la problemática en cuestión, la *escritura* en los planes de formación, compromete no sólo el análisis de los contenidos específicos que aparecen en las secuencias o unidades objeto de estudio, sino también la consideración de los enfoques teórico-metodológicos implicados en la selección de tal contenido. Todo lo cual conlleva a indagar además los supuestos sobre los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, soportados por el diseño. Resulta pertinente en este sentido, previamente, apelar al *currículum*, en cuanto categoría analítica fértil para una aproximación comprensiva a esta problemática.

El estudio del campo empírico que nos proponemos demanda explicar la noción de *currículum* para así reconstruir la lógica que articula los conocimientos, las prácticas y a los sujetos involucrados en el diseño de los planes y programas que incluyen la *escritura/producción de textos* como contenido teórico y práctico de la formación del profesor de Letras o de Lengua. El concepto más extendido comprende al *currículum* como selección y organización del conocimiento considerado legítimo en condiciones sociohistóricas determinadas; para completar esta definición, recuperamos en esta instancia inicial la perspectiva teórica desarrollada por Furlán (1996). Nos interesa focalizar, dentro de su amplia producción, algunos documentos referidos a cambios de planes de estudio en las instituciones académicas; retomando los conceptos de este autor reconocemos que el diseño de un nuevo plan de estudio implica un proceso de transformación social en el seno de una institución en el que estallan múltiples conflictos, se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas, se modifican relaciones de poder al destruirse grupos que se vuelven anacrónicos y generarse otros que pugnan por consolidarse. Desde esta perspectiva, tomamos la idea de *tensión* o *conflicto* entre tradiciones y novedades que buscan defender o ganar un espacio en el currículum para la formación de profesores en Letras o Lengua. La tensión tradición-novedad se vuelve, entonces, una categoría fecunda para indagar concepciones usuales en la formación de docentes respecto de la *escritura* y las posibilidades de su transmisión escolar.

## Criterios-ejes para la selección del material empírico

En base al problema de investigación planteado, se constituyeron, entonces, dos ejes básicos de referencia y búsqueda empírica:

- a- los planes de estudios de profesorado de nivel superior universitario y no universitario con sede en Córdoba, tal como referíamos más arriba; en ellos se localizaron los espacios curriculares, asignaturas o materias de referencia que por su naturaleza disciplinar podrían dar cuenta de manera explícita de la *escritura* como objeto de tratamiento específico o especializado (por ejemplo talleres de producción de escritura, seminarios de redacción de textos, etc.); también se ubicaron aquellos espacios que por su naturaleza disciplinar podrían incluir la escritura/producción de textos/proceso redaccional, etc. como objeto de estudio (lingüística, gramática, ciencias del lenguaje, teoría literaria, didáctica de la lengua y/o la literatura, etc.)
- b- los programas de los espacios curriculares (materias, seminarios, talleres, etc.) seleccionados según el criterio anterior; allí se observaron los contenidos explícitos referidos a la *escritura* y sus modos de inclusión: en los fundamentos, objetivos o expectativas de logro; en las unidades de contenidos, actividades, bibliografía, etc.; se analizaron las teorías explicitadas y se infirieron los supuestos teóricos y metodológicos que soportan muchas de las expresiones de los documentos analizados en función del problema-objeto.

El corpus quedó finalmente constituido por los 3 (tres) planes de estudios y 18 programas de materias o espacios curriculares, relativos a las 3 (tres) instituciones formadoras de profesores en Lengua y Literatura, o Letras, para el nivel medio de carácter superior universitario y no universitario, de la ciudad de Córdoba. Cada una de ellas constituyó un caso de estudio particular, y posteriormente se integraron los resultados del análisis en una sola matriz de interpretación.

## El análisis

Conforme a nuestro objeto de estudio, la inclusión de la noción de *escritura* y su tratamiento teórico y metodológico en los planes de formación docente para profesores de lengua y literatura, pudimos interpretar dos “territorios” curriculares o programáticos donde la presentación, explicitación y el desarrollo de cuestiones relativas a la problemática de investigación, adquieren características bien diferenciadas:

### **1<sup>er</sup> territorio: la escritura en las disciplinas relativas a las ciencias del lenguaje. Tensiones teóricas.**

Las disciplinas propias de las ciencias del lenguaje (las lingüísticas, las gramáticas, las teorías sobre el lenguaje o el discurso, etc.) en la mayoría de los programas analizados, no incluyen (esto es, no reconocen) a la *escritura* como un objeto lingüístico, aun cuando existen líneas de investigación dentro del ámbito de la lingüística que conciben a la escritura como un sistema de representación lingüística diferenciado (en particular, desde los aportes para una *lingüística de la escritura*, realizados por autores como Emilia Ferreiro, Claire Blanche-Benveniste, Olson, entre otros).

Resulta interesante constatar que en muchas asignaturas, a pesar de enunciarse como un propósito vinculado al estudio del lenguaje, el conocimiento y el desarrollo de la *competencia comunicativa* (entre los cuales podría suponerse el desarrollo de conceptos relativos a ambos sistemas de representación del lenguaje, *oralidad* y *escritura*), los contenidos se despliegan sobre aspectos puramente formales del lenguaje (morfológicos y sintácticos); de esta manera, se abstraen o desconocen principalmente las cuestiones relativas a su dimensión funcional (la práctica de la escritura, su uso social o cultural) y en otros, aunque en menos casos, su faz cognitiva (los procesos mentales comprometidos en ella).

He allí una primera tensión entre la consideración de la escritura como un objeto teórico propio de una disciplina específica y consolidada sobre las cuestiones del lenguaje (la lingüística) y un objeto que tiene una adscripción disciplinaria todavía ambigua e incierta.

Veamos una segunda tensión. La mayoría de las veces, el conocimiento sobre los aspectos formales y/o gramaticales del lenguaje se vincula con la producción de escritura en un solo sentido, referido al objetivo deseable de que el alumno de hoy (y a posteriori en su condición de profe-

sor) los utilice para la "corrección", "legibilidad" y "adecuación" de sus textos escritos. Muchas veces, no se propone ninguna otra reflexión sobre otros aspectos del lenguaje (pragmáticos, sociales, etc.) que podrían dar cuenta de la cuestiones de "legibilidad" o "adecuación" o "variabilidad/corrección", en contextos de producción específicos.

En ese sentido, los contenidos secuenciados en las unidades que componen muchos de los programas analizados se ordenan haciendo hincapié en el sistema gramatical de la lengua de acuerdo a los criterios estructurales clásicos: morfológico, sintáctico, semántico y desde una visión predominantemente normativa y/o lexical. La bibliografía incorporada refuerza por lo general este enfoque gramatical y/o normativo de la lengua en el proceso de construir o comprender textos. He aquí la segunda tensión que puede advertirse en la lectura de los programas analizados, entre la escritura como un sistema de formalización de determinados aspectos del lenguaje o como una práctica social o cultural que define modos de construcción de sujetos y grupos.

Profusas y variadas líneas de investigación desarrolladas en los últimos tiempos sobre la *escritura* estudian cuestiones relativas a los sistemas de notación a lo largo de la historia, a la incidencia de la creación de los sistemas de escritura en el desarrollo cognitivo de las civilizaciones, al desarrollo piscogenético del sistema de la escritura en el niño, a las investigaciones sobre el proceso cognitivo específico de la escritura; éstas curiosamente, como tantas otras temáticas, no conforman un insumo básico y/o prioritario en los programas analizados. Es entonces que, muchas veces, la complejidad de la *escritura* como un objeto de estudio y/o investigación específico para los profesores en formación se halla desplazada y/o relativizada a las cuestiones de la normativa redaccional (ortografía, coherencia, cohesión, vicios de redacción, etc.). Este hecho resulta significativo si pensamos que los destinatarios de estas propuestas (los alumnos de los profesorados) deberán asumir como tarea sustantiva de su futura práctica docente la tarea de pensar y reconstruir el objeto escritura para transformarlo en objeto de enseñanza.

La reflexión sobre la escritura está, entonces, centrada en los aspectos formales tal como decíamos arriba. De la misma manera, podemos pensar que está representada curricular y/o académicamente más como una *práctica* a desarrollar ("escribir correctamente", "escribir adecuadamente", escribir conforme a la "situación demandada",) que como un *objeto de conocimiento* sobre el cual reflexionar de manera teórica o conceptual;



más como práctica normada y sancionable que como un sistema que representa aspectos del lenguaje diferentes de la oralidad.

En escasas circunstancias se vincula el *conocimiento gramatical* con la producción de escritura, en el sentido de *metaconocimientos* y con el fin explícito o implícito de que el profesor en formación los “reutilice” para la comprensión y producción de textos. Pocas veces, también, se propone algún tipo de reflexión sobre otros aspectos del lenguaje: pragmáticos, sociales, situacionales, que podrían dar cuenta de las cuestiones de *legibilidad o adecuación* desde una mirada social o cultural; este abordaje completaría la perspectiva “formal”, sin duda de innegable importancia, en el tratamiento del objeto.

Desde otro punto de vista, en un número importante de casos se observa cierto “cruce” de perspectivas teóricas (provenientes de distintos campos disciplinares como la *semiótica textual*, la *lingüística aplicada*, la *didáctica de la escritura*) en las propuestas de materias o talleres, dando cuenta de la multiplicidad y diversidad de abordajes posibles sobre la cuestión. Aquí se establece una nueva tensión. Al comienzo de este trabajo, enfatizábamos la naturaleza interdisciplinaria del campo de estudios sobre la escritura; sin embargo, muchas veces las diferencias de perspectiva no se alcanzan a delimitar o contrastar de modo explícito (al menos en los programas) en cuanto perspectivas diferentes que no sólo construyen el objeto de modo diferente (con distintas conceptualizaciones), sino que representan tradiciones epistemológicas divergentes; el “conflicto epistémico” propio de todo campo interdisciplinario no aparece reflejado en los programas de materias, sino que en él parecen “convivir” de manera apacible las diferencias señaladas. Este hecho resulta significativo para pensar la formación básica necesaria de un profesional de la enseñanza que debe intervenir en contextos de instrucción escolarizada. Reconocemos entonces, el terreno de otra tensión entre la complejidad natural del objeto y su simplificación como objeto de enseñanza; entre la inter y transdisciplinaria propia de los estudios sobre el lenguaje y la relevancia de algunas cuestiones por sobre otras en su reconstrucción didáctica.

En un conjunto de casos analizados, junto a la presentación de los aspectos formales clásicos referidos a los niveles morfológico y sintáctico de descripción, se pudo observar también (a partir de los contenidos presentados y la bibliografía citada) alguna predominancia de líneas teóricas vinculadas a la *gramática y/o lingüística del texto*, vinculadas básicamente al estudio de los aspectos lingüísticos “transfrásticos”: coherencia, cohesión,

secuencia de oraciones, micro y macroestructuras, superestructuras, otros. Podríamos decir que en general, y a pesar del visible esfuerzo de articulación entre contenidos disciplinares específicos de las ciencias del lenguaje y pedagógico-didácticos referidos a la enseñanza de la lengua, la incorporación de los temas vinculados con el *lenguaje* y en particular con la *escritura*, se abren hacia estudios *cognitivos* del funcionamiento del lenguaje, aportados básicamente por desarrollos de la lingüística del texto de matriz cognitiva representada por autores como Van Dijk, Beaugrande-Dressler, entre otros.

Como campo aplicado a la enseñanza, antes que objeto de las ciencias del lenguaje, como fenómeno derivado y simplificado, antes que fenómeno complejo y multidisciplinar, más como una manera de formalización lingüística antes que práctica social y cultural, se define la presencia reconstruida de la *escritura* en los programas para la formación de profesores en un terreno de tensiones y asimetrías.

### **2<sup>do</sup> territorio: la escritura en las disciplinas relativas a enseñanza de la lengua. Nuevas tensiones.**

Hasta aquí, hemos analizado la inclusión de la noción de escritura en espacios curriculares vinculados al estudio de las *ciencias del lenguaje*. La cuestión toma otro relieve cuando analizamos los programas de los espacios curriculares vinculados al terreno de las didácticas específicas de la lengua o la literatura. Hasta el momento, articulando los distintos programas analizados de las disciplinas relacionadas con las ciencias del lenguaje, podíamos observar que la *escritura* no era presentada como un “problema teórico” correspondiente a la teoría del lenguaje, sino un “problema práctico” referido al “escribir bien”, al “escribir aceptablemente” o al “poder escribir”. En consonancia con este carácter práctico que el estudio sobre la escritura parece adquirir en la formación –según decíamos más arriba– podemos inferir que es en las disciplinas vinculadas con la *práctica de enseñanza* donde la noción de *escritura* y su *proceso* toman un relieve más definido y adquieren una presencia más visible (poder enseñar a escribir).

La cuestión de la *práctica* de escritura (conocimientos para un *saber hacer*) que convoca al profesor en formación a distintas prácticas de escritura, en especial relativas a textos *explicativos*, *expositivos* o *académicos* y en otros casos a textos *narrativos*, se articula algunas veces con la tarea de reflexionar didácticamente sobre lo aprendido en pro de sus futuras tareas

como docente. La práctica de enseñar a escribir aparece más próxima con la práctica de escribir que con los conocimientos sobre teorías, modelos o desarrollos conceptuales sobre la escritura.

La cuestión de la *producción de textos* se asume muchas veces como un problema didáctico clave. Desde allí se proponen distintas perspectivas que intentan articular los saberes disciplinares en torno a los procesos de lectura y escritura con la práctica de enseñar a escribir. Resulta interesante destacar entonces, que la reflexión sobre el sistema de la escritura, se realiza de manera más sistemática y orgánica desde la inmediatez de la práctica de enseñar a escribir. Son los espacios curriculares que, evidentemente, desarrollan más contenidos relativos a la escritura. Así como se muestran con cierta "extrañeza" en el terreno de las ciencias del lenguaje, aparecen como "naturales" a los desafíos, problemas, contenidos medulares, etc. de la tarea de la didáctica y de los profesores de lengua. La máxima visibilidad de la escritura como contenido específico para profesionales en lengua no aparece en las disciplinas tradicionalmente ligadas a la "teoría" lingüística, sino en los espacios vinculados a la didáctica o a la práctica de la enseñanza de lengua y literatura. La "urgencia" y problematicidad de la enseñanza instala la escritura como un contenido de enseñanza más ligado al "hacer" (enseñar, hacer que otros escriban y escriban bien) antes que un objeto de indagación teórica y conceptual, desligado de los avatares de su "aplicación".

Cabe destacar también que la dimensión *cognitiva* del proceso de escritura (las estrategias de reformulación, de reflexión metalingüística, de invención, de revisión y corrección del texto escrito, etc.) está desarrollada o al menos planteada en la mayoría de los planes analizados, particularmente asociada a las cuestiones de la didáctica de la lengua y/o la escritura. Sin embargo, y con el mismo peso, los aspectos referidos a la notación ortográfica (la superficialidad normativa del proceso de escritura) tienen una proporción importante en los programas analizados y frecuentemente se hallan desarrollados de manera bien específica o puntual.

Las cuestiones cognitivas y/o normativas antes mencionadas tienen un peso sensiblemente mayor a otras referidas a la dimensión social, cultural o histórica de la escritura como práctica; los programas focalizan estos aspectos - cognitivos y normativos - como insumos directos para la práctica de enseñanza. Y esta es otra tensión evidente en los espacios relativos a la enseñanza de la lengua analizados: el énfasis en la dimensión cognitivo-

formal en el abordaje de la escritura como objeto de enseñanza, antes que en las cuestiones expresivas y la potencialidad subjetivante de la práctica de escribir.

En tal sentido, cabe destacar que la *escritura* o *producción de textos literarios* ingresa en algunas propuestas curriculares referidas a la didáctica de la literatura como un objetivo propuesto por la asignatura para la formación de los docentes. Sin embargo, en la proporción entre contenidos referidos a la lectura de textos literarios y a la producción de ficción, aquellos aparecen enfatizados y estos debilitados. La asociación más inmediata y cabal de la literatura es con la práctica de su lectura, antes que su escritura. La escritura de literatura se propone bajo la figura del taller literario, como dispositivo metodológico para la producción de ficción. No se proponen otras instancias de escritura vinculadas a la literatura: producción de crítica, de ensayos, de entrevistas, etc.

La escritura desvinculada del pragmatismo social (escribir aceptablemente textos instrumentales) es poco visible en los programas para la formación de docentes. Hay toda una dimensión de la producción de escritura que se vincula con la afectividad de los sujetos, con los espacios más recónditos de su personalidad, con las marcas de sus trayectos personales y sociales que parecen ocupar aún hoy muy poco terreno para pensar la enseñanza, por lo menos, desde lo que los planes y programas ponen en evidencia.

## Bibliografía

- Bajtín, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós. Barcelona.
- Bas A. et al (2005). *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Cátedra Pampillo Eudeba. Universidad de Buenos aires.
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*. en Revista Textos nº 5, Edit. Grao. Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2001). (coord) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós. Barcelona.
- Castedo, M. (1995). *Construcción de lectores y escritores*. Revista "Lectura y Vida". Bs.As.

- Ciapuscio, G. (2000). "Tipologías textuales: perspectivas desde la Lingüística textual" en: Herrera de Bett, G. (comp.) *Lengua y Literatura. Temas de Enseñanza e Investigación*. F.F.yH. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba
- Culler, J. (1989). *Hacia una Lingüística de la Escritura*. En Faab, Attridge y otros: *La Lingüística de la Escritura*. Visor. Madrid.
- Charolles, M. (1986). "El análisis de los procesos redaccionales. Aspectos lingüísticos, psicológicos y didácticos", en *Revue Pratiques* n° 49. Francia.
- Ferreiro, E. (1997). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Furlán, A. (1996) *Currículum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.
- Giménez, G. (2005). *Los textos explicativos: una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. Editorial Universitas-Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Córdoba.
- Herrera de Bett, G., Alterman N., Giménez G. (2004). "Formación Docente y Producción Editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos"; en Edelstein, G. y Aguiar, L. (comp.) *Formación Docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Edit. Brujas, Córdoba.
- Saussure, F. (1988, 25ª edic.). *Curso de Lingüística General*. Lozada. Buenos Aires.
- Van Dijk, T. (1988, 5ª edic.). *Estructuras y funciones del discurso*. S.XXI. México.
- \_\_\_\_\_ (1992). *La ciencia del texto*. Paidós, Barcelona
- Vigotsky, L. (1986a). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.